

Jornitz, Sieglinde

Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang

Pädagogische Korrespondenz (2004) 33, S. 98-117



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde: Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2004) 33, S. 98-117 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54835 - DOI: 10.25656/01:5483

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54835>

<https://doi.org/10.25656/01:5483>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **AUS DER FREMDE:**
Ilan Gur-Ze'ev
Gerechtigkeit als Bedrohung der Existenz Israels
- 15 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Gernot Koneffke
*Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits –
gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie*
- 42 **AUS DEN MEDIEN:**
Schönheit und Apokalypse
Zum Tode von Richard Avedon
- 47 **AKTUELLES THEMA**
Judith Endter
Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung
*Kritische Anmerkungen zum »Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung
in hessischen Schulen«*
- 63 **DISKUSSION**
Sieglinde Jornitz
*Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht,
was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten?*
Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella
- 65 *Johannes Twardella*
Rollenförmig oder als »ganze Person«?
*Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie
und die Struktur pädagogischen Handelns*
- 75 *Andreas Wernet*
Pädagogische Professionalität »außer Dienst«
Eine Replik auf Twardella
- 87 **SINNBILDER**
Andreas Gruschka
Drei Selbstdarstellungen von Lehrern
- 98 **ERZIEHUNG NEU:**
Sieglinde Jornitz
Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang

Sieglinde Jorntz

Der Trainingsraum:

Unterrichtsstörung als Bumerang

I

Während als Konsequenz aus nunmehr zwei PISA-Erhebungen allenthalben von Bildungsstandards die Rede ist, gerät eine anderes Problemfeld der Schule etwas aus dem öffentlichen Blick, das der Erziehung. Weitgehend unbeachtet von publizistischer Beobachtung halten in den Schulalltag neue Konzepte der Durchsetzung von Erziehung Einzug. Dabei geht es um die methodisch geregelte Vermittlung der Sekundärtugenden als Arbeitshaltungen, die Einübung in das soziale Lernen und die eigenständige Regelung von Streit unter Schülern sowie gegen mangelnde Disziplin von Schülern um die Erziehung zur Kooperation im und für Unterricht. In dieser und weiteren, folgenden Fallstudien sollen die Konzepte für die neue Erziehung unter die Lupe genommen werden. Sie alle versprechen Lehrerinnen und Lehrern leicht handhabbare Abhilfen gegen Störungen, die sie daran hindern, ihren Fachunterricht erfolgreich durchzuführen.

Das »Trainingsraumkonzept« nimmt die Sorge um die zunehmenden Disziplinprobleme im Unterricht praktisch auf und verspricht deren erfolgreiche Bearbeitung. Das nach dem Verbot repressiver Formen der Erziehung entstandene Gefühl, hilflos den Störungen durch Schülerinnen und Schüler ausgeliefert zu sein, soll mit dieser Methode geheilt werden. Im und mit dem Trainingsraum sollen die Störenfriede des Unterrichts mit langanhaltendem Erfolg zur Raison gebracht und als resozialisierter Teil der Schulklasse in die Pflicht der Mitarbeit am Unterricht genommen werden.

Als Initiator des Konzeptes in Deutschland gilt Stefan Balke. Er beruft sich auf das amerikanische Programm von Edward Ford, in dem zur »Stärkung der Eigenverantwortlichkeit« aufgerufen wird. Das Konzept arbeitet mit der Annahme, dass die Schüler/innen in der Klasse bleiben wollen und letztlich für diesen Zweck bereit sind, die Kooperationsregeln für Unterricht zu respektieren. Daher ist als erzieherische Maßnahme bei mehrmaliger Störung des Unterrichts die Übersendung der Schülerin/ des Schülers in einen extra eingerichteten Trainingsraum vorgesehen. Dieser sollte in der Nähe des Lehrerzimmers installiert und ständig von einer Lehrerin/einem Lehrer betreut werden. Als Ziele des Programms gelten:

1 Zitate folgen: Balke, Stefan: Das Trainingsraum-Programm: ein Weg zum ungestörten Lernen und Unterrichten, , [letzter Abruf: 12/01/05].

- »1. Das erste und wesentlichste Ziel des Programms besteht darin, die lernbereiten Schüler/innen zu schützen und ihnen entspannten, ungestörten und qualitativ guten Unterricht anzubieten.
2. Das zweite Ziel des Programms besteht darin, häufig störenden Schüler/innen Hilfen anzubieten, die darauf ausgerichtet sind, daß sie ihr Sozialverhalten verbessern und die notwendigen sozialen Schlüsselqualifikationen erwerben.«¹

Um diese Ziele zu erreichen, sollen gemäß Programm folgende Regeln mit den Schülerinnen und Schülern bei Einführung des Konzeptes diskutiert und später für alle sichtbar in den Klassenraum gehängt werden. Die Regeln lauten:

- »1.) Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen.
- 2.) Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten.
- 3.) Jede/r muß stets die Rechte der anderen respektieren.«

Das Konzept sieht ein weitgehend standardisiertes Vorgehen vor. Bei einer gravierenden Störung wendet sich der Unterrichtende nach einer ausdrücklichen Ermahnung an die Schülerin/den Schüler mit der Frage: »Möchtest du in den Trainingsraum gehen oder in der Klassen bleiben?«. Erst bei Nicht-Einlenken der Schülerin/des Schülers, schickt die Lehrerin/der Lehrer sie/ihn in den Trainingsraum. Für den gesamten Ablauf der Erziehungsmaßnahme liegen Formulare bereit, die die jeweilige Schule für sich adaptieren kann. Im Folgenden werden zwei Fälle analysiert, um sowohl einen Einblick in das Konzept selbst als auch seine konkrete Umsetzung zu erhalten.

II

Das vorliegende Dokument umfasst zwei vorgefertigte Formulare, die den Ablauf gemäß dem Trainingsraumkonzept regeln. Die uns vorliegenden Blätter sind »gebraucht«, d.h. sie geben die Einträge eines realen Vorganges wider.

Das erste Blatt hat die Größe eines DIN A 5-Papiers und ist quer bedruckt. Auf den ersten Blick gibt es drei Bereiche: eine zentrierte und fett gedruckte Überschrift, einen das Hauptfeld bestimmenden, umrandeten Kasten mit den zentralen Informationen und den Kasten oben und unten umrahmende Kurzinformationen.

Die fettgedruckte Überschrift lautet »Information für die Arbeit im Trainingsraum«. Es handelt sich bei dem Blatt um eine Handreichung für die Benutzung eines bestimmten Raumes. »Information« ist dann nötig, wenn sicher gestellt werden soll, dass etwas in einer bestimmten Art und Weise benutzt oder durchgeführt werden soll. Der verwendete Singular ist irritierend, aber wohl eher einer Angleichung an das Anglo-amerikanische als der Tatsache geschuldet, dass es tatsächlich nur eine Information für den Trainingsraum gibt.

Informationen dienen einem gewissem Zweck, hier der »Arbeit im Trainingsraum«. Der Begriff »Arbeit« wird innerhalb der Schule anders verwendet als außerhalb von ihr. In ihr geht es vornehmlich um »Kopfarbeit«, die sich in Schularbeiten, Haus-

Information für die Arbeit im Trainingsraum

Über Schüler/in: Mario Vitello

Klasse

Ich schicke den Schüler/ die Schülerin in den Trainingsraum, weil:

1. Der Schüler/die Schülerin unterbrach mehrmals den Unterricht durch störende Gespräche mit dem Nachbarn ☐2. Der Schüler /die Schülerin stört den Unterricht durch wiederholte Zwischenrufe ☒3. Andere Störungen: bestreitet seine Fehlerhalten und wird immer
stärkerEs gibt viele seiner Mitsprache
an anderen Lehrern

Lehrer/In

Datum

Raum

Uhrzeit

Neumann 15.03.041910.53

arbeiten, Klassenarbeiten etc. niederschlägt, von daher ist es eher unwahrscheinlich, dass auf Disziplinprobleme im Unterricht mit körperlicher Arbeit im Trainingsraum reagiert werden soll. Die Überschrift spezifiziert nicht, was sie irritierend ankündigt, wir erfahren erst einmal nicht, auf welche »Arbeit« sich die Information bezieht. Aber sie wird immerhin über den Ort, den Trainingsraum, konkretisiert. Das macht nur dann Sinn, wenn angenommen wird, dass der Raum für diese Arbeit besonders hergerichtet ist. Was mag ihn auszeichnen? »Trainingsraum« ist ein im schulischen Kontext zunächst ungewöhnlicher Begriff, denn in ihm geht es nicht um Training, nur selten um anhaltendes Üben, sondern um Lernen, Bildung und Erziehung. Begrifflich wird etwa eine Sportstätte nahegelegt, in der bestimmte körperliche Abläufe wiederholend absolviert werden. Trainiert werden einzelne Bewegungen, Spielzüge, aber auch Kraft. D.h. das Training separiert Einheiten, die nachher, im Spiel, bei der Kür, zusammen ein Ganzes ergeben. Die Konzentration auf das Einzelne macht dieses besonders bewusst und versucht, (Schwach-)Stellen gezielt zu verbessern. Unwahrscheinlich ist es wiederum, dass im Trainingsraum etwa durch Krafttraining an den Disziplinproblemen des Unterrichts gearbeitet wird. Denkt man nicht sogleich an ein therapeutisches Verhaltenstraining, das in der Schule keinen Platz haben kann, so kommt zunächst wenig anderes als eine sportliche Aktivität in den Blick. Was im Trainingsraum gearbeitet wird, muss so aus den drei folgenden Punkten hervorgehen.

Oberhalb des Kastens sind zwei Formularfelder aufgedruckt, die auszufüllen sind. Sie lauten »Über Schüler/in:« und »Klasse«. Spätestens hier wird deutlich, dass es sich um das Dokument einer Schule und nicht einer Freizeiteinrichtung handelt. Es stehen statt »Name« und »Alter« die für Schule typischen Kategorien, die den Einzelnen bestimmen: in der Funktion des Schülers wird der Einzelne angesprochen und durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse dingfest gemacht. Durch die Jahrgangsstufe und ggf. einen Zusatz zu dieser wird der Schüler zu einem Bestandteil einer festen Gruppe, der wiederum eine bestimmte Klassenlehrerin zugeordnet ist.

In das Dokument sind Vor- und Nachname eingetragen, dazu die weibliche Endung durchgestrichen, jedoch die Klasse fehlt. Entweder wurde sie vergessen oder das Ausfüllen ist nicht so wichtig, weil der Schüler genügend bekannt ist.

Mit der Nennung eines bestimmten Schülers geht einher, dass in den Trainingsraum nicht eine ganze Klasse zum Arbeiten geht, sondern einzelne Schülerinnen und Schüler, denen eine besondere Form der Arbeit in der Schule zuteil wird. Damit könnte die/der Einzelne belohnt oder bestraft werden.

Unter diesen, den einzelnen Schüler identifizierenden Angaben beginnt der Block mit den drei Punkten, der durch seine Umrahmung als Hauptbestandteil kenntlich ist. Der numerischen Aufzählung geht folgender, einleitender Satz voraus: »Ich schicke den Schüler/die Schülerin in den Trainingsraum, weil:«.

Hier wird der erste Teil eines Satzes präsentiert, der die Begründung für die »Arbeit im Trainingsraum« liefern wird. Dabei ist auffällig, dass er mit einem bislang nicht spezifizierten »Ich« beginnt. Es verweist darauf, dass eine einzelne Person dafür verantwortlich zeichnet, wer in diesen Raum geht. Innerhalb der Schule ist es wenig sinnvoll anzunehmen, dass dies eine andere Schülerin tun darf. D.h. diese Befugnis kommt nur der Lehrerin bzw. dem Lehrer zu. Sie oder er hat die rechtliche Stellung, den Schülerinnen und Schülern Anweisungen zu geben, die befolgt werden müssen.

Das verwendete Verb »schicken« deutet auf diesen Zusammenhang hin. Geschickt werden im konventionellen Sprachgebrauch Pakete und Briefe. Es ist die Domäne der Post; Kinder werden geschickt, wenn sie etwas holen sollen. Es bedeutet, ohne Widerspruch das Angewiesene auszuführen. Innerhalb der Schule haben die Lehrer/innen diese Befugnis.

Was bei Eltern ohne Begründung, aufgrund ihrer Erziehungsbefugnis von Kindern ggf. erlitten werden muss, bedarf innerhalb der Institution Schule der Begründung.

Mit der Konjunktion »weil« wird eine Struktur vorgefertigt, die zum einen die Lehrer/innen zu einer Begründung zwingt und zum anderen eine Auswahl an Möglichkeiten an die Hand gibt. Dabei sind die ersten beiden Punkte nur durch ein Kreuz im Kästchen zu bestätigen, während die dritte Möglichkeit eine freie Formulierung auf vorgefertigten Linien erlaubt.

»1. Der Schüler/die Schülerin unterbrach mehrmals den Unterricht durch störende Gespräche mit dem Nachbarn.«

Die erste Begründung kann durch ein Kreuz bestätigt werden. Es kann angenommen werden, dass dieser Grund häufig zutrifft. Um welchen handelt es sich?

Das Formblatt weist die namentlich ausgewiesene Person wieder in ihrer Funktion als Schüler/Schülerin aus. Dadurch wirkt der Satz offizieller und formaler – er kommt einem Verfahren gleich, dass ohne Ansehen der Person über diese etwas aussagt. Der Grund, warum der Schüler in den Trainingsraum geschickt wird, wird als Vergehen kenntlich und ermöglicht zum ersten Mal eine Annahme darüber, woran im Trainingsraum gearbeitet werden soll und welcher Art die Information ist.

Der Schüler unterbrach den Unterricht. Dies ist nur vorstellbar, wenn er etwas so in den Raum hineinrief, dass alle irritiert wurden und das Unterrichtsgespräch versiegt. Hier soll allerdings die Störung durch das Gespräch mit dem Sitznachbarn herbeigeführt worden sein, so dass wohl angenommen werden kann, dass es die Lehrerin war, die den Unterricht unterbrach. Das »mehrmals« betont, dass, bevor jemand in den Trainingsraum geschickt werden kann, wiederholt gestört werden muss. D.h. die Lehrerin muss von den Störungen vorher Notiz nehmen, sie sich merken, um dann bei erneutem Auftreten einzugreifen.

Nun wird deutlich, dass der Trainingsraum nicht für eine Nachhilfe des Schülers oder eine Belohnung gedacht ist, sondern als Strafe. Das mehrmalige Stören verweist darauf, dass es ein Maß an Störungen gibt, das von Seiten der Lehrer/innen toleriert wird: einmaliges Stören sowie nicht störende Gespräche können den Unterrichtsablauf nicht massiv behindern, sondern werden akzeptiert. Die Lehrer/innen verstehen sich nicht als unmittelbar hart durchgreifende Instanzen. Sie werden erst aktiv, wenn in ihren Augen ein bestimmtes Maß voll ist. Der subjektiven Schmerzgrenze eines Unterrichtenden, Ausdruck des sich gestört Fühlens, steht eine standardisierte Formel gegenüber, mit der so getan werden kann, als sei der Fall eindeutig.

Die zweite Begründung lautet, wie folgt:

»2. Der Schüler /die Schülerin stört den Unterricht durch wiederholte Zwischenrufe«. Auch hier handelt es sich um einen vorgefertigten, ausformulierten Satz, der durch die Lehrerin/den Lehrer durch ein Kreuz bestätigt wurde.

Durch »wiederholte Zwischenrufe« wird der Unterrichtsfluss gestört. Es ist vorstellbar, dass die Schüler/innen mit provozierenden Bemerkungen stören wollen oder auch nur unaufgefordert ihre Beiträge zum Unterricht liefern. Ob diese zum Thema passen oder nicht, wird hier nicht als Problem angegeben, sondern allein, dass durch das Hineinrufen der Unterricht gestört, aber deswegen nicht notwendig unterbrochen wird. Wenn solche Rufe mehrmals auftreten und die Lehrerin zum Formular greift, um den Störenfried aus dem Klassenraum zu entfernen, schafft sie die Unterbrechung.

Das Zwischenrufen verweist darauf, dass bei einem Unterrichtsgespräch nicht alle reden bzw. drangenommen werden können, sondern warten müssen, bis die Lehrerin sie aufruft. Die Schüler/innen wissen, dass ihre Beteiligungsnote herabsinkt, wenn sie nicht häufig genug dran kommen. Die Lehrerin muss versuchen, möglichst ausgleichend die Schüler zu beteiligen, was nur funktioniert, wenn sich alle an die Spielregeln des Aufzeigens halten und nicht einige die Abkürzung über das Dazwischenrufen nehmen. In der Begründung ist von »wiederholte[n] Zwischenrufen« die Rede. Damit

wird unterstellt, dass Lehrerinnen und Lehrer durchaus Verständnis für einen herausgeplatzen Beitrag haben. Wenn den Vorlauten die Regel in Erinnerung gebracht worden ist, wird einsichtsvolles Verhalten erwartet. Wird dieses nicht gezeigt, greift der Unterrichtende nach der Information für die Arbeit im Trainingsraum und der Zwischenrufer wird im Wiederholungsfall aus dem Unterricht entfernt.

Die dritte Begründung ermöglicht es der Lehrerin/dem Lehrer, »Andere Störungen« zu formulieren. Die vorgezeichneten vier Linien bieten ausreichend Platz, um handschriftlich über die Störung des Unterrichtes Auskunft zu geben. Die dritte Möglichkeit enthält augenscheinlich die bunte Vielfalt singulärer Stördeuten der Schüler, die nicht mit den beiden Standardsituationen erfasst sind. Nach der Logik des Verfahrens dürften sie nur dann herangezogen werden, wenn die Schülerin/der Schüler das Verhalten nach Ermahnung nicht einstellt. Im vorliegenden Fall wurde keine solche dritte Form, sondern ein Folgeverhalten der Störung eingetragen:

»bestreitet sein Fehlverhalten und wird unverschämt

er pöbelt mehrfach seine Mitschüler an besonders F [Vorname der Schülerin/des Schülers; SJ]«.

Die Ausführungen der Lehrerin zeigen wiederum, dass dem Griff zum Formular ein Ermahnen vorausgeht. Dieses wurde vom Schüler aber nicht widerspruchslos hingenommen, sondern er »bestreitet sein Fehlverhalten«. Die Störung wird nun erst zu einem gewichtigen »Fehlverhalten«, das geahndet werden muss. Fehlverhalten tritt im Straßenverkehr auf, wobei angenommen wird, dass die Regeln bekannt sind und deren Missachtung fahrlässig oder bewusst herbeigeführt wurde. Das Fehlverhalten liegt in der Person begründet. Somit wird aus einer bloßen Störung ein Vergehen der Person »Schüler«. Das Bestreiten der Vorwürfe der Lehrerin reicht jedoch als Begründung noch nicht aus. Die Störung wird gesteigert durch das unangebrachte Verhalten des Schülers: er »wird unverschämt«; d.h. eine Aussprache über die Ermahnung ist nicht möglich. Der Schüler wird so ausfallend, dass die Lehrerin die Notbremse zieht und ihn aus der Klasse weist. Das Prozedere des Trainingsraumkonzeptes, das eigentlich dazu führen soll, dass der Störenfried schnellstens aus der Klasse geht, um weiter unterrichten zu können, wird durch eine Diskussion über die Störung irritiert. Es erfolgt eine Störung des Systems, das gerade der Störung entgegenwirken soll.

Das unverschämt Werden wurde zunächst auf die Lehrerin bezogen. Der letzte Satz des Handschriftlichen bezeugt zudem, dass der Schüler auch »mehrfach seine Mitschüler« anpöbelt, von denen einer beim Vornamen genannt wird. Die Lehrerin schützt damit nicht nur sich und ihre Autorität, indem sie gegen den delinquenten Schüler vorgeht, sondern stellt sich schützend vor die anderen Schülerinnen und Schüler. Die starken Vokabeln, wie »unverschämt«, »pöbeln«, »Fehlverhalten« suggerieren die Unumgänglichkeit, mit der die Lehrerin zum Formular greift.

Auffällig ist an der Formulierung, dass der erste Teil sich noch an eine standardisierte und unpersönliche Struktur hält und im zweiten Teil zu einer Schilderung übergeht, die fast kindliche Züge des Verpetzens trägt, indem »besonders F« Erwähnung findet, als ob die Lehrerin Zuflucht zu einem namentlich kenntlich gemachten Zeugen sucht.

Wir wissen immer noch nicht, was für eine Arbeit im Trainingsraum verrichtet werden soll. Immerhin ist nun klar, dass immer ein Störverhalten der Schüler der Anlass für die Verschickung ist. Zu erwarten wäre nun, dass im Trainingsraum an dem Verhalten der Schüler/innen gearbeitet wird, damit nach ihrer Rückkehr ein ungehinderter Unterrichtsverlauf möglich wird. Dies lässt allerhand Spekulationen, wie eine solche Bearbeitung aussehen mag, aufkommen; welche tatsächlich stattfindet, wird erst das zweite Dokument zeigen.

Das Formular ist eine Negativ-Folie, die zur Seite der Lehrerin legitimiert, warum sie jemanden aus dem Klassenraum entfernt und zur Seite des Trainingsraums und ggf. des Schülers, was als Arbeitsauftrag hervorgeht.

Jemanden aus der Klasse zu entfernen und ihn vom Unterricht und dem zu Lernenden auszuschließen, ist eine besonders drastische Maßnahme. Die Gesetzgebung sieht vor, dass hierfür schwerwiegende Gründe vorliegen müssen. Ein Formular liefert den Nachweis, dass etwas vorgefallen ist, verifiziert das Geschehen durch Kurzinformationen, wie Typ der Störung, Name des/der Lehrer/In, Datum, Raum sowie Uhrzeit. Gemäß Aufsichtspflicht muss lückenlos nachvollzogen werden können, wo eine Schülerin/ein Schüler sich aufhält. Die Lehrerin bürgt dafür mit ihrem Namen und dem auf die Minute genauen Zeiteintrag.

Die Überschrift dieses Formulars verspricht durch die Wahl des Wortes »Information« eine Handreichung für den Gebrauch eines bestimmten Raumes. Durch die Begründungen im Zentrum des Blattes wird deutlich, dass es sich um faktisch eine Art Laufzettel handelt, der über das Vergehen des Schülers Auskunft gibt und mit dem der Schüler bürokratisch kontrolliert weitergeleitet werden kann.

Für das ehemalige Vor-die-Tür- bzw. In-die-Ecke-Stellen wird nun – modern – extra ein Raum bereit gestellt. Die Frage ist: Kehrt die alte Methode in neuem Gewand wieder oder kann das Verfahren als eine Hilfestellung für den Störenfried interpretiert wird?

III

Das zweite Dokument gibt darüber Auskunft, was passiert, wenn die Schülerin/der Schüler im Trainingsraum angekommen ist. Dieses Dokument umfasst zwei DIN A 4-Seiten und ist ebenfalls mit einer Überschrift und Kurzangaben versehen sowie im Hauptteil mit acht Fragen, die es auf vorgefertigten Linien zu beantworten gilt.

»Trainingsraum für verantwortliches Denken und Handeln« ist dieses Dokument in Großbuchstaben (!) überschrieben. Der Trainingsraum wird hier näher und durchaus pathetisch spezifiziert. Er soll Raum für geistige und praktische Tätigkeiten sein – es sind die beiden Konstituenten, durch die der Mensch bestimmt ist: Denken und Handeln. Während das eine den Kopf, das Geistige in den Blick nimmt, fordert das andere das tätige Tun ein. Es soll nicht nur etwas gedacht und theoretisiert, sondern auch praktisch werden. Dabei gibt die Überschrift auch eine Richtung für beide Tätigkeiten an: verantwortlich. Mit Bezug auf die Umwelt und in einem moralisch angemessenen Maß sollen Denken und Handeln vollzogen werden.

TRAININGSRAUM FÜR VERANTWORTLICHES DENKEN UND HANDELN

Name: Henric LibellDatum: 15.3.04Lehrer/in: Frank BaumannUnterrichtsstunde: 4Aus der Klasse gegangen um: 1:52 UhrIm Trainingsraum angekommen um: 1:54 Uhr

Beantworte nun folgende Fragen. Konzentriere dich, sei ehrlich und schreibe verständlich.
Die Trainingsraumleiterin hilft dir dabei, wenn du möchtest.

1. Wie kam es dazu, daß du in den Trainingsraum gehen mußtest?

Swi kann sein und ich habe in was
gefragt da hat sie mich angesprochen und
ich habe in mein Buch geschaut dann
hat sie mich rausgeschmissen weil eine gefragt
hat und sie hat gedacht ich war dass

2. Was hast du getan, daß es ■ dazu kommen konnte?

Ich Swi was gefragt weil er von
Trainingsraum zurück kam

3. Gegen welche Regel hast du verstoßen?

Reingehen

4. Bist du bereit, eine Lösung für das Problem zu finden?

Ja

Nein (Bitte ankreuzen)



Diese Bestimmung ist nun in Kombination mit dem Begriff des Trainingsraums merkwürdig. Können »verantwortliches Denken und Handeln« – erst denken, dann handeln! – jedes für sich geübt werden, um später zu einem Ganzen zusammengesetzt zu werden? Wie ist das Trainieren solcher Vorgänge in einem Übungsraum möglich? Vorstellbar wäre, dass Handeln analysiert wird, um zu begreifen, welche Fehlschlüsse gezogen wurden, wo es zu unverantwortlichem Handeln gekommen ist. Dann wäre der Trainingsraum eher ein therapeutischer Ort, an dem etwas Vergangenes im Gespräch aufgearbeitet wird. Der denkenden Tätigkeit könnten ggf. Verhaltenstrainings folgen, um Situationen für den Einzelnen verfügbar zu machen, ihm oder ihr eine Möglichkeit zu geben, nicht unüberlegt zu agieren und in alte (Handlungs-) Muster zurück zu fallen. Dieser Vorgang erforderte jedoch zum einen die Bereitschaft des »Delinquenten«, sich entsprechend helfen zu lassen und zum anderen eine professionelle Ausbildung als Therapeuten/in. In diesem Falle wäre es unangemessen, den Raum, in dem solches stattfindet, als »Trainingsraum« zu bezeichnen. Unterstellt man den Schülern ein gravierendes Verhaltensproblem, so klingt »Trainingsraum für verantwortliches Denken und Handeln« wie das Moral zynisch in Dienst nehmende

-2-

Erstelle nun deinen Rückkehrplan für die Klasse und beantworte folgende Fragen:

4. Was kannst du tun, um dein Ziel zu erreichen und zukünftig in der Klasse zu bleiben? Wie kannst du es stattdessen machen?

~~Ich habe eine harte Frage~~

Ich habe eine harte Frage gestellt: Ich könnte baldem Fragen während des Unterrichts stellen

5. Wen fragst du nach versäumtem Unterrichtsstoff und Hausaufgaben?

Ciro Sami

6. Wem zeigst du den Plan?

Frau Neumann

7. Wann?

11.08

Unterschrift des Schülers/
der Schülerin

Valentin Koro

Trainingsraumleiterin:

CAJ

Aus den Trainingsraum gegangen um: 11:01 Uhr. Im Klassenraum angekommen um: 11:28 Uhr

Lehrer/in der Unterrichtsstunde: *Neumann* Dem Klassenlehrer zur Kenntnis:

Sopraporte eines Umerziehungslagers. Geht es in ihm um deutlich weniger, so überdeckt das auch Spielerische des Trainings den Anlass seiner Einrichtung: Der Lehrer kommt mit der Disziplinlosigkeit einzelner Schüler nicht klar und schickt sie deshalb in den Trainingsraum. Was sollten sie dort dann anderes tun, als zu lernen, wie sie sich gesittet verhalten können?

Die Überschrift ist jenseits der aufgezeigten Implikationen mit einem enormen Pathos und Versprechen aufgeladen und wertet zugleich die anderen in der Schule befindlichen Räume ab: Wenn dies explizit ein Raum für »verantwortliches Denken und Handeln« ist, welches Denken und Handeln findet dann in den anderen Räumen der Schule statt? Das Konzept dürfte weit entfernt von Unterrichtskritik sein und dennoch provoziert es mit der Überschrift die These, dass im Trainingsraum kompensiert werden soll, was im Unterricht nicht geschieht oder verhindert wird.

Wie wird nun konkret das »verantwortliche Denken und Handeln« trainiert?

Bevor acht Fragen folgen, müssen nach der Überschrift in einer Art »Kopf« die

Kurzinformationen über Name, Datum, Lehrer/in, Unterrichtsstunde, »Aus der Klasse gegangen um« und »im Trainingsraum angekommen um« ausgefüllt werden. Der »Schüler« wird nun wieder zur »Person«. Im vorliegenden Dokument sind diese Felder vorbildlich ausgefüllt.

Nach dem zweispaltigen Kopf wird der Frageblock mit einem Einleitungssatz überschrieben:

»Beantworte nun folgende Fragen. Konzentriere dich, sei ehrlich und schreibe verständlich. Die Trainingsraumleiterin hilft dir dabei, wenn du möchtest.«

Irritierend ist, dass der wegen Unterrichtsstörung aus dem Klassenraum verwiesene Schüler nun nicht etwa im Gespräch den Vorfall schildern und mit der Lehrerin verhandeln soll, vielmehr er wird dazu aufgefordert, schriftlich die ihm vorgelegten Fragen zu beantworten. Das Schreiben soll vielleicht dazu dienen, nach dem Aufruhr in der Klasse sich erst einmal zu besinnen und die Gefühle so zu kanalisieren, dass sie abgedämpft in das Gespräch eingehen. Der Fragenkatalog hätte dann die Funktion, den Schüler zu zwingen, sich unter Kontrolle zu bringen. Die Fragen übernehmen dabei gleichzeitig die Aufgabe, so etwas wie die Anamnese des Falles aus der Sicht des Schülers zu liefern.

Was zu tun ist, bestimmt nicht die Trainingsraumleiterin am ihr übergebenen Fall, es ist bereits unabhängig von ihm mit einem Fragebogen standardisiert. Der Leiterin bleibt nur übrig, den Fragebogen zu übergeben. Sie greift nur auf Wunsch des Schülers helfend ein. Der Arbeitsauftrag schließt die Anweisung ein, ihn in einer bestimmten Art und Weise auszuführen. Es folgen drei Aufforderungen: Konzentration, Ehrlichkeit und eine verständliche Form des Ausdrucks werden verlangt. Die Trias verweist auf diejenige von Kopf, Herz und Hand! Vor allem der moralische Aufruf, nicht zu lügen und die eigene Verantwortung, ja Schuld einzugestehen sowie die schriftliche Fixierung des abverlangten Bekenntnisses enthalten etwas von einer Nötigung des Schülers. Hinzukommt, dass er das Vorgefallene knapp und klar begrifflich zu fassen hat.

Wie schwer dies jedem fallen muss, der die Aufgabe nicht an sich abperlen lassen kann und will, besonders wenn der Vorfall gerade erst passiert ist, ist wohl auch denjenigen klar, die diesen Fragebogen konzipiert haben. So folgt die Bemerkung, dass die aufsichtführende Person ihm dabei helfen wird. Wie aber soll das geschehen, wenn der Schüler wütend über sich, den Lehrer, die Mitschüler, die Schule in den Raum kommt, er sich ggf. ungerecht behandelt fühlt? Indirekt wird genau das angenommen, dass der Schüler also innerlich aufgewühlt im Trainingsraum erscheint, weswegen er sich erst einmal beruhigen und die nötige Konzentration aufbringen muss, um die Fragen überhaupt beantworten zu können. Zum anderen unterstellt die Ehrlichkeitsanforderung, dass der Schüler nur seine Version des Vorfalls wiedergeben möchte, nicht aber fähig oder gewillt ist, von dieser zu abstrahieren.

Nun folgen acht Fragen, von denen vier auf dem ersten und vier auf dem zweiten Blatt stehen.

Die erste lautet: »1. Wie kam es dazu, daß du in den Trainingsraum gehen mußt?«

Der Schüler wird aufgefordert, den Vorfall zu schildern. Er erhält die Möglichkeit, seine Sicht der Dinge zu Papier zu bringen. Der Schüler gibt folgende Antwort:

»F kamm reihn und ich habe in was gefragt da hatt sie mich angeschrien und ich

habe in mein Buch geschaut dann hat sie mich rausgeschmissen weil eine gelacht hatt und sie hatt gedacht ich war dass«.

Die Sätze strotzen vor Rechtschreibfehlern, bleiben aber verständlich. Der Schüler schildert den Tathergang chronologisch mit Hilfe von ausdrucksstarken Verben wie »angeschrien« und »rausgeschmissen«. Dass, was von der Lehrerin als »wiederholte Zwischenrufe« klassifiziert wurde, war für den Schüler als Frage an den in den Klassenraum hineinkommenden Mitschüler F gemeint. Die Lehrerin nahm dies als »anpöbeln« wahr. Ihre Reaktionen wiederum werden vom Schüler ebenso drastisch aufgefasst: Sie schreit ihn an und deutet ein Lachen einer anderen Mitschülerin als seines. D.h. aus Sicht des Schülers wurde er zu Unrecht der Klasse verwiesen; seine Zwischenrufe werden von ihm nicht als Störung des Unterrichtsverlaufes wahrgenommen, hingegen die Aktionen der Lehrerin als ungerecht und überzogen. Von einer Ermahnung, die der Frage der Lehrerin vorauszugehen hätte, ist bei ihm nicht die Rede.

Es stehen sich zwei Meinungen über den Hergang gegenüber, sie böten genügend Anknüpfungspunkte für die Trainingsraumleiterin zu klären, welche Version nun die plausible ist.

»2. Was hast du getan, daß es [etwas wurde ausgeschwärzt; SJ] dazu gekommen konnte?«

Auf die Schilderung des Herganges folgt nun die Aufforderung, Einsicht in das eigene Tun zu üben. Selbst wenn – wie in diesem Fall – der Schüler der Ansicht ist, zu Unrecht aus der Klasse verwiesen worden zu sein, ist er nun aufgefordert, die Position der Lehrerin einzunehmen und aus deren Sicht zu beurteilen, warum sie wohl so gehandelt hat. Zum einen bekäme er hier Gelegenheit, seine Position weiter zu schärfen, zum anderen muss er eine durchaus komplexe Handlung vornehmen: sein eigenes Tun mit den Augen eines Gegners im Konflikt betrachten. Der Schüler löst die Aufgabe zurückhaltend, also ohne eine Darstellung der Gründe der Lehrerin: »Ich habe F was gefrakt alls er von Trainingsraum zurückkamm«.

Er erläutert zunächst, was Auslöser für die Situation war. Was er den in den Klassenraum wieder eintretenden Schüler fragte, bleibt ebenso wie in der ersten Antwort unausgesprochen. Denkbar ist nun aber, dass seine Frage sich darauf bezog, was F wohl im Trainingsraum erlebte, aus dem er gerade zurückgekehrt ist. Es wäre dann die Neugier des Schülers zu erfahren, was in diesem neuen Raum der Schule vor sich geht. Eine solche Unterhaltung zuzulassen, käme einem Autoritätsverlust der Lehrerin gleich. F., der resozialisierte Störer, provoziert also die nächste Störung! Dass gerade das, was die Störungen besiegen soll, neue hervorruft, bedeutet nicht zuletzt, dass der Aufenthalt im Trainingsraum lediglich eine Unterbrechung der Störung, nicht aber ihre Beseitigung bewirkt hat. Dass die im Klassenverband verbliebenen Schüler/innen das Wiedereintreten unkommentiert hinnähmen, setzte eine Routine voraus, die dieser Schüler noch nicht hat. Es entsteht eine neue Aufgabe auch für die Lehrerin, eine solche Störung routiniert und unkommentiert hinzunehmen. Die bislang nicht störenden Schüler/innen müssen nun etwas lernen, was vorher nicht nötig war: still sitzen und am Unterrichts sich weiter beteiligen bei gleichzeitigen Rein- und Rausgehen von Mitschüler/inne/n.

Blieb in den ersten beiden Fragen noch die Möglichkeit für den Schüler offen, seine Sicht auf die Dinge gegen diejenige der Lehrerin zu stellen, so ist er nun durch »3. Gegen welche Regel hast du verstoßen?« definitiv dazu aufgefordert, seinen Verstoß anzuerkennen und ihn begrifflich zu kennzeichnen. Der strenge Begriff der Regel führt zur Annahme, dass es einen Verhaltenskodex gibt, der allen Schülerinnen und Schülern in seinen Geltungsbedingungen bekannt ist und dessen Missachtung geahndet werden muss. Dieser Schüler beantwortet trotz seiner Schilderung die dritte Frage mit einem lakonischen: »Reingerufen« und referiert damit auf die Regel. Ist er etwa doch zu recht der Klasse verwiesen worden?

Die letzte Frage des ersten Blattes muss vom Schüler nur durch ein Kreuz mit Ja oder Nein beantwortet werden. Sie lautet: »4. Bist du bereit, eine Lösung für das Problem zu finden?«

Nicht zuletzt zeigt diese Aufeinanderfolge der Fragen, dass es vor allem darauf ankommt, die von der Lehrerin vorgenommene Schuldzuweisung anzuerkennen. Allein der Schüler hat ein Problem. Es ist dasjenige, das ihn in den Trainingsraum brachte. Ein Unrecht der Lehrerin wird gar nicht mehr in Betracht gezogen. Wäre dies der Fall, könnte der Schüler die Frage nicht beantworten, er müsste weiterhin auf sein Unrecht pochen. Mit der Nötigung zum »Ja« wird die Bereitschaft zur Kooperation vom Schüler erzwungen, die als solche nie auf der Seite der Lehrerin stattfinden muss. Die Bringschuld liegt in jedem Fall beim Schüler.

Kreuzte der Schüler hier das »Nein« an, dann erklärte er die weitere Kooperation für beendet. Dieser Fall ist im Formular nicht vorgesehen, wohl weil er nicht geschehen soll und auch nicht im Sinne des Erziehungserfolges geschehen darf. Käme es dennoch zu dieser Verweigerung, müsste wohl ein Gespräch zwischen Trainingsraumleiterin und dem Schüler beginnen.

Im vorliegenden Fall bekundet der Schüler durch sein »Ja« die Kooperationsbereitschaft.

Das zweite Blatt des Dokumentes beginnt mit einem weiteren Imperativ: »Erstelle nun deinen Rückkehrplan für die Klasse und beantworte folgende Fragen:«.

Während die ersten vier Fragen allein der Schilderung des Hergangs verpflichtet waren, beginnt hier ein neuer Schritt, der der Therapie. Der Schüler ist nun aufgefordert, selbst seinen Rückkehrplan zu entwickeln. Augenscheinlich geht es nicht so einfach zurück in die Klasse. Einen Plan benötigt er nicht für den komplizierten Weg in der Schule. Mit Rückkehr ist ungleich mehr gemeint, nämlich die Integration in die Klasse und die Regeln des Unterrichts. Wie kann er lernen, sich im Unterricht richtig zu benehmen? Das kann als Beginn des Verhaltenstrainings im Trainingsraum verstanden werden oder aber als die Vorhaben, die den Schüler in der Klasse in der Lage versetzen sollen, nicht mehr als Störer aufzufallen. Der Schüler wird also aufgefordert, seine Selbsterziehung zu planen, während die Trainingsraumlehrerin ihm dabei zusieht! Dass er sich entsprechende Gedanken machen möchte, hängt an dem eingangs für das ganze Konzept als grundlegend erklärten Bedürfnis des Schülers an Reintegration.

Mit der Selbstcurricularisierung des Delinquenten im Medium eines Fragebogens wird das Verfahren endgültig zu einer pädagogischen Fiktion: Entweder nimmt der

Schüler den Anspruch ernst, dann muss er an ihm scheitern, oder aber er will die konkrete Aufgabe bewältigen, dann muss der dem Verfahren geben, was es von ihm haben will: schriftlich formulierte Konformität.

Alle Antworten des Schülers hätten im Vergleich mit den Charakterisierungen der Störungen durch die Lehrerin einer Klärung bedurft: Nachfragen ergeben sich automatisch aus dem Geschriebenen. Doch weder wird das Vorgefallene verhandelt, noch offensichtlich danach ein Rückkehrplan gemeinsam besprochen. Die Arbeit zu allem liegt beim Schüler. Das Training besteht bislang allein in der Einübung in das gewünschte Prozedere der schriftlichen Befragung.

Die folgende Frage wiederholt die vorhergehende und lädt für den Fall, dass der Plan nicht konkret genug ausgefallen ist, zur Konkretisierung ein: »Was kannst du tun, um dein Ziel zu erreichen und zukünftig in der Klasse zu bleiben? Wie kannst du es stattdessen machen?«

Es irritiert, dass »um dein Ziel zu erreichen und zukünftig in der Klasse zu bleiben« als zwei Ziele erscheinen, die doch eigentlich nur ein einziges sein sollten. Es geht alleine um die disziplinierenden Handlungen, die der Schüler an sich selbst vollziehen soll.

Doch was soll jemand vorschlagen, der sich zunächst zu Unrecht der Klasse verwiesen sah? Der Schüler beantwortet diese Frage mit: »[durchgekrigelter Anfang; Beginn in neuer Zeile; SJ] Ich habe eine blöde Frage gestellt: keine blöden Fragen während des Unterrichts [durchgestrichenes »ch«; SJ]tellen«

Die Antwort wirkt nach Schema F der Anklage: Der Schüler bezichtigt sich umgangssprachlich, blöde Fragen gestellt zu haben; das sind wohl solche, die nicht zum Unterrichtsstoff passen. Und folgerichtig lautet seine Konsequenz, diese demnächst zu unterlassen. Dabei zeigt die Antwort, dass er – was die Frage nicht verlangt – sein Fehlverhalten erstmals selbstbekennd schriftlich fixiert. Da diese Antwort mechanisch wirkt, macht sie deutlich, dass der Schüler inzwischen seine Lektion gelernt hat: sich in der Schule schulkonform zu verhalten; und in diesem Fall: den im Trainingsraum drohenden Zugriff auf seine ganze Person abzuwehren und seine Ansichten zu »verantwortlichem Denken und Handeln« zurückzustellen. Statt dessen schafft er sich zum Verfahren eine Distanz, die es ihm erlaubt, als Schüler und nicht als Person zu antworten. Hier zeigt sich, dass der Fragebogen seine Absicht, zur Reflexion anzuhalten, selbst zerstört. Der augenscheinlich gewünschte Ausdruck verlangt faktisch nach mechanischen, konformen Antworten, so dass die Person, deren Denken und Handeln trainiert werden soll, außen vor bleiben kann.

Einzig diese Frage widmet sich der Lösung des Problems; für sie sind immerhin fünf Zeilen Platz gelassen worden – es ist die höchste Anzahl auf diesem Bogen. Neben der Schilderung des Vorfalls böte sie den höchsten Anreiz, mit dem Schüler in ein Gespräch zu kommen, ob sein Vorschlag der Besserung angemessen ist oder an der Sache vorbei geht. Wenn es so ist, dass seine Störung spontan, d.h. aus einer inneren, unkontrollierten Bewegung heraus entstand, wie sind dann zukünftig blöde Fragen zu unterdrücken? Wie kann er lernen, diese Spontaneität zu kontrollieren?

Diesen Nachfragen wird kein Platz eingeräumt, sondern es wird sofort auf das Versäumte des Unterrichtsstoffes Bezug genommen. Die Frage 5 des Blattes leitet den Übergang zur Rückkehr in den Klassenraum ein: »5. Wen fragst du nach versäumtem Unterrichtsstoff und Hausaufgaben?« Während die Störung durch den Delinquenten eigenständig bearbeitet werden kann, muss er als eigentliche Strafe das Versäumte des Unterrichtes mit Hilfe eines Mitschülers nachholen. Es wird namentlich festgelegt, wen er nach dem Unterrichtsstoff fragen soll. Dies birgt die Möglichkeit der Lehrerin, mit Hilfe des genannten Mitschülers zu klären, ob dies geschehen ist.

Die Ironie dieses Dokumentes ist, dass die Antwort »F« lautet. D.h. der Schüler holt sich seine Hausaufgaben bei demjenigen, der geradewegs aus dem Trainingsraum in die Klasse zurückkehrte und dessen Platz als Störer er eingenommen hat. Man möchte fast an einen fliegenden Wechsel zwischen diesen beiden Schülern denken, so dass einer immer in der Klasse ist, um die Hausaufgaben zu notieren, während der andere seine Zeit im Trainingsraum verbringt.

Die sechste Frage lautet: »6. Wem zeigst du den Plan?«.

Die Frage erweckt die Vorstellung, dass der weitere Ablauf des Trainings in der Klasse von einem Pädagogen beobachtet wird. Wer anders als die Lehrerin könnte das sein, bei der der Schüler auffällig wurde? Der Plan wird laut Schüler dann auch entsprechend der Lehrerin, die ihn in den Trainingsraum schickte, gezeigt. Damit bekommt die Lehrerin, die ihn aus der Klasse verwiesen hat, nun das Resultat präsentiert. Was soll sie damit machen? Wird wenigstens sie, wenn es schon nicht die Trainingsraumleiterin tat, mit ihm die Blätter durchsprechen? Dann hätte die Lehrerin des Trainingsraums nur eine Statthalterfunktion für diejenige, die den Schüler aus der Klasse schickte, die pädagogische Verantwortung würde dann diese behalten. Während sie die Klasse weiter unterrichtet, delegiert sie ihre Aufgabe der Disziplinierung an den Trainingsraum. Der Schüler soll anschließend geläutert in den Klassenraum zurückkehren. Dass dem so ist, soll der ausgefüllte Fragebogen belegen. Aber der Rückkehrplan muss erst noch umgesetzt werden. Deswegen steht die richtige Arbeit am »verantwortlichen Denken und Handeln« erst noch bevor: im Klassenraum oder Lehrerzimmer, wo auch immer die Lehrerin das Gespräch aufnimmt. Der Trainingsraum wird so zur bloßen Verwahrnastalt, indem das Blatt abgearbeitet, aber nicht bearbeitet wird.

Frage: »7. Wann?« mit dem Eintrag »11.08« bestätigt die Vermutung, dass ein Gespräch über die Antworten des Schülers im Trainingsraum nicht mehr vorgesehen ist.

Mit dieser Frage endet der Teil. Am Fuß des zweiten Blattes folgen die Aufforderung zur »Unterschrift des Schülers/der Schülerin« und die Unterschrift der »Trainingsraumleiterin«. Das gibt dem Dokument einen würdigen Abschluss und einen offiziellen Charakter. Mit einer Unterschrift besiegelt man das vorher Geschriebene. Was bestätigt der Schüler hiermit? Dass er selbst die Antworten verfasst hat? Anzunehmen ist, dass sich recht wenig Schülerinnen und Schüler im Trainingsraum aufhalten, so dass die Trainingsraumleiterin sehen kann, dass der Schüler es war, der schrieb. Selbst wenn mehrere Schüler dort sind, macht eine Absprache wenig Sinn. So bleibt

allein das Pathos der Unterschrift. Der Schüler, der wahrscheinlich im öffentlichen Leben noch die Unterschrift der Eltern benötigt, wird in den Stand eines Erwachsenen gehoben, der mit seiner Unterschrift für sich selbst bürgt: für seine Schuld und Verantwortung, seinen Plan umzusetzen.

Die Unterschrift der Trainingsraumleiterin ist eine Bestätigung der anderen Vertragsseite. Die kann nur stellvertretend für die Lehrerin gemeint sein, weil sie offensichtlich überhaupt nicht die Aufgabe hatte, das Gespräch über das Geschriebene mit dem Schüler zu suchen.

Den Unterschriften folgen die Kategorien »Aus dem Trainingsraum gegangen: 11.08 Uhr. Im Klassenraum angekommen um: 11.09 Uhr. Lehrer/in der Unterrichtsstunde: [Name der Lehrerin, die ihn hinausschickte; SJ]. Dem Klassenlehrer zur Kenntnis:«.

Es handelt sich um weitere Kurzinformationen über den Verbleib des Schülers in der Schule. Allein die Unterschrift des Klassenlehrers fehlt. Insgesamt umfasst der Vorgang vom Verlassen des Klassenraumes (10.53) bis zur Rückkehr in diesen (11.09) sage und schreibe: 16 Minuten. Innerhalb dieser Zeit wurde im »Trainingsraum für verantwortliches Denken und Handeln« das zweiseitige Dokument ausgefüllt.

Das Training findet im Kopf des Schülers statt, das verantwortliche Denken und Handeln wohl auch – auf keinen Fall ist es jedoch anwesend im Trainingsraum: als Auseinandersetzung zwischen der Lehrerin und Schüler über die abgelaufene Störung. Die Konsequenz ist, dass das Gespräch über den Vorgang letztendlich doch dort stattfinden müsste, wo er passierte: im Klassenzimmer.

Das Entsorgen des Störenfriedes aus der Klasse und damit die Delegation der Aufgabe in einen anderen Raum an eine andere Lehrerin führt zum Gegenteil des Beabsichtigten. Andere Störungen werden provoziert. Es kommt zur Unruhe über aufwändige Unterbrechungen des Unterrichts, bis die Lehrerin den Zettel ausgefüllt hat. Das Wiedereintreten des Schülers aus dem Trainingsraum in die Klasse sorgt für erneute Störungen. Die Notwendigkeit, erziehend disziplinierend als Lehrerin einzugreifen, um Unterricht überhaupt zu ermöglichen, besteht weiter fort. Somit setzt die Unterrichtung einer Gruppe von Kindern immer schon die Einübung in verantwortliches Denken und Handeln minütlich voraus.

IV

Der Formalismus der Dokumente weist Brüche auf, die sich vor allem in der nachlässigen Gestaltung der Bögen ausdrücken. Dies indiziert, dass trotz der Strenge der Form das Verfahren doch nicht so ernst genommen wird. Es handelt sich bei den Lehrer/innen nicht um Technokraten, denen eine perfekte bürokratische Form Lust bereitet. Sie sind in erster Linie Lehrer/innen, die der nachwachsenden Generation etwas beibringen wollen und dabei mit den üblichen Disziplinarproblemen zu kämpfen haben und sie ggf. anfällig machen, für die Versprechen von Erziehungsrezepten.

Mit ihrem Verhalten nach den Regeln des Rezeptes, degradierte sich die Lehrerin im Trainingsraum zur Aufsichtsperson. Sie agierte als verlängerter Arm der Klassenlehrerin, die ohne Ansehen des Vorfalls im Recht und somit der Schüler im Unrecht ist. Damit kündigte sie die basale Solidarität mit dem Schüler auf. Das Programm behandelte sie nicht als Hilfe für den Schüler, sondern nutzte es zur Abwehr, als Schutzwall vor jeglicher Vereinnahmung durch die Schüler/innen. Mit einem solchen Verständnis zeigte sie sich als gleichgültig gegenüber den Belangen der Schüler/innen. Zu rechtfertigen war das freilich nur, weil sie glaubte, so den Schüler zu Selbsterziehung zu befähigen.

Dagegen steht der Trainingsraumlehrerin als Handlungsoption nur das Eingehen auf den Schüler offen. D.h. mit dem Auftauchen des Schülers im Trainingsraum sind beide vor die Frage gestellt, was ist passiert. Ein Gespräch müsste mit der Anamnese des Falles beginnen, das den Schüler nicht sofort als Delinquenten, sondern als Klienten behandelt, der erst einmal ein Recht auf seine Sicht der Sache hat. Die Empathie, die ein Gespräch zwischen Therapeutin und Klienten erst ermöglicht, stellt das im Klassenraum Vorgefallene zur Disposition. Ein solches Gespräch muss damit rechnen, dass der Schüler sich nicht als zu Recht verurteilt fühlt und pflichtschuldig die Fragen abarbeitet.

Das erste Dokument zeigte den reinen Formalismus des Ablaufes. Was geschehen kann und wohl auch geschehen muss, sobald die Trainingsraumleiterin während der Beantwortung der Fragen eingreift, zeigt das folgende Gesprächsprotokoll zwischen Trainingsraumleiterin und Schüler.

Nach einer lockeren Begrüßung, in der die Trainingsraumlehrerin überbrückt, dass die beiden sich nicht aus dem Unterricht, sondern »bisher nur vom Sehen« kennen, wendet sie sich interessiert an den Schüler. Sie eröffnet das Gespräch, indem sie fragt, warum der Schüler der Klasse verwiesen wurde. Damit stellt sie jeglichen Hinweis der Klassenlehrerin über den Störungsgrund zurück und zeigt ein eigenes Interesse an der Sicht des Schülers. Sie sieht ihre Aufgabe nicht nur im Überreichen und Ausfüllen des Fragebogens, sondern bettet diese Handlung in ein Gespräch ein.

Als der Schüler erst einmal angibt, den Grund nicht zu kennen, versucht sie in einem zweiten Anlauf, sich die Situation, die der Übersendung vorausging, schildern zu lassen.

»Schüler: Sie kennen doch den Ilias, oder?

Lehrerin: Ja.

Schüler: Der hatte mein Hausaufgabenheft. Ich wollte es nur schnell haben, weil ich die Themen für die Geschichtsarbeit aufschreiben wollte. Da hat sie mich dann gleich hierher geschickt.

Lehrerin: Warum hat sie dich hierher geschickt? Ich verstehe es noch nicht.

Schüler: Sie hat gesagt, dass alle leise sein sollen. Ich war der erste, der geredet hat. Ich habe ihn aber leise gefragt. Und dann hat sie mich gleich hierher geschickt.

Lehrerin: Hat sie dich nicht vorgewarnt?

Schüler: Nein.

Lehrerin: Eigentlich hätte sie dir erst die gelbe Karte zeigen müssen.

Schüler: Das hat sie nicht gemacht. Sie hat geschimpft und gesagt, ich würde dauernd stören. Das stimmt aber nicht. Ich habe vorher nichts gemacht.

Lehrerin: Gut, dann schreiben wir das mal so auf. (Reicht dem Schüler den Fragebogen.)«

Der Schüler schildert den Vorfall so, dass auf seiner Seite kein Vergehen sichtbar ist. Er wollte sowohl der Aufforderung der Lehrerin nachkommen, die Themen zu notieren, als auch einem Mitschüler helfen, indem er seine eigenen Notizen zum Abschreiben auslieh und das Heft nun leise zurückfordert. Er handelt dabei umsichtig. Die Haltung, in der der Schüler der Trainingsraumlehrerin den Vorfall schildert, wirkt nicht aufgebracht und erzürnt, sondern ruhig, ein wenig traurig-hilflos. Die Trainingsraumlehrerin reagiert darauf nun durchaus professionell, indem sie sich nicht auf die Seite des Schülers schlägt und sich so gegen die Klassenlehrerin mit ihm verbrüdet. Sie fragt noch einmal nach, um ggf. herauszulocken, was die Lehrerin verleitet haben könnte, den Schüler zu übersenden. Sie insistiert höflich, nach dem Grund fragend: »Warum hat sie dich hierher geschickt? Ich verstehe es noch nicht.«

Darauf antwortet der Schüler, dass er der erste war, der die Stille unterbrach. Er beschreibt die Aufforderung der Klassenlehrerin als »leise sein« und bleibt konsistent, indem er angibt, das er auch leise seinen Mitschüler fragte. D.h. im Gegensatz zur Stille erlaubte das Leise-Sein eine gewisse Lautstärke. So ist die Aussage des Schülers verständlich, dass er keinen Regelverstoß begangen hat, außer, dass er es war, der überhaupt redete.

Als die Trainingsraumlehrerin daraus schließt, dass der Schüler keinen weiteren, schwer wiegenden Grund nennen kann, wechselt sie die Seiten und fragt nach dem Verhalten der Lehrerin. D.h. sie ist weder voreingenommen zur Seite des Schülers noch zur Seite der Lehrerin. Sie erhält vom Schüler eine Auskunft, die klar macht, dass die Klassenlehrerin die Regeln des Trainingsraumprogramm nicht eingehalten hat. Sie hat dem Schüler nicht die »gelbe Karte« gezeigt. Die Trainingsraumlehrerin tut dies in einer Weise, dass sie sogar dem Schüler die Regeln erklärt und ihn damit auf seine Rechte hinweist; denn ihr »Eigentlich hätte sie dir erst die gelbe Karte zeigen müssen« ist an dieser Stelle nicht nötig, weil sie erst einmal nicht die Verpflichtung hat, dem Schüler die Regelverstöße der Lehrerin zu erklären. Sie soll vielmehr mit dem störenden Schüler an dessen Verhalten arbeiten. Da dies aber in diesem Fall unmöglich ist, wechselt sie in eine beratende Haltung und erklärt nun dem Schüler die Vorgehensweise des Konzeptes.

Die Erklärung, dass auch die Lehrerin innerhalb des Programms bestimmte Pflichten einhalten muss, führt dazu, dass der Schüler zum ersten Mal in Gespräch etwas von seinen Ärger ausdrückt; denn er sagt: »Sie hat geschimpft und gesagt, ich würde dauernd stören. Das stimmt aber nicht. Ich habe vorher nichts gemacht.« Er beschreibt das Sprechen der Klassenlehrerin als Schimpfen, als ungerechtfertigte Anschuldigung, die die Handlung der Lehrerin ins Unrecht setzt.

Daran zeigt sich, dass die Klassenlehrerin sich aufgrund des bestehenden Trainingsraumes nicht mehr verpflichtet fühlt, mit dem Schüler den Konflikt in der Klas-

se zu besprechen. Mit dem Ausfüllen des Informationszettels kann die aufbrechende Unterhaltung unterbunden und der Schüler stante pede aus der Klasse entfernt werden. Somit kann die Klassenlehrerin die Störung loswerden und weiter unterrichten. Das Gespräch im Trainingsraum zeigt jedoch, dass das Problem nicht aus der Welt, sondern nur aus dem Klassenraum in den Trainingsraum verlagert wurde.

Die Trainingsraumlehrerin macht sich nicht zum Büttel des Konzeptes, indem sie gegen die Aussagen des Schülers auf seiner Schuld insistiert und ihn auf die Fragen drei und vier verweist. Statt dessen sieht sie sich als Beraterin des Schüler. Das führt dazu, dass der Vorfall überhaupt erst einmal rekonstruiert werden muss. Mit Hilfe der Aussagen des Klienten findet eine Anamnese des Falles statt, für die im Unterricht die Lehrerin sich nicht die Zeit nehmen wollte.

Die Trainingsraumlehrerin hat es mit zwei Seiten der Medaille zu tun. Es stehen sich offensichtlich zwei sich ausschließende Sichtweisen gegenüber und nur im Gespräch mit beiden Beteiligten ließe sich klären, wer Recht hat bzw. was dazu beitrug, dass die Lehrerin den Vorfall als massive Störung des Unterrichtes wahrnahm. Als logische Konsequenz ergäbe sich, das Trainingsraumkonzept zu verlassen und zur Mediation, zum Streitschichten überzugehen (siehe Artikel im nächsten Heft der Pädagogischen Korrespondenz). Was passiert dagegen im vorliegenden Fall?

Die Trainingsraumlehrerin unterbricht zunächst das Gespräch und tut das, was sie tun soll: beaufsichtigen, dass der Fragebogen des Trainingsraumes ausgefüllt wird. Nachdem der Schüler dies getan hat, bekommt er ein ungewöhnlich großes Lob: »Das hast du aber toll formuliert!«. Es ist deswegen ungewöhnlich, weil sie hiermit ihre professionelle Neutralität aufgibt. Das Lob wirkt wie eine Verstärkung des Schülers. Diesen Zuspruch nimmt der Schüler zum Anlass, ihre Hilfe bei der Beantwortung der ihm nicht zu beantworten scheinenden Frage nach der Regel, die er verletzt habe, zu erbitten. Damit ist die Trainingsraumlehrerin nun eindeutig gefordert, gegen die Klassenlehrerin Stellung zu nehmen. Das Lob versteht der Schüler als Einladung, die Trainingsraumlehrerin gegen die Klassenlehrerin in Stellung zu bringen. Sie kann, sofern sie das zuvor vom Schüler Mitgeteilte nicht vollkommen als Lügengeschichte abhandeln will, für den Schüler sprechen. Ihr Vorschlag lautet: »Eigentlich gegen keine«. Der Schüler bedankt sich mit: »Ja, gell?! Ich würde überhaupt gerne mit ihr reden, weil ich denke, dass ich nichts falsch gemacht habe.«

Das Bemerkenswerte am Lösungsvorschlag des Schülers liegt darin, dass er gegen die Bearbeitung des Problems durch den Trainingsraum darauf beharrt, den Vorfall mit der Klassenlehrerin zu bereden. Er zeigt damit, dass die Störung ein Konflikt ist, der nicht im Trainingsraum gelöst werden kann, sondern nur im Gespräch unter den Beteiligten. Das heißt aber wiederum, dass der Vorfall – wie im ersten Fall auch – dorthin zurückkehren muss, wo er begann: ins Klassenzimmer.

Die Trainingsraumlehrerin bestärkt ihn nun in seinem Vorschlag. Sie kommentiert ihn mit den Worten: »Ich kann auch nicht ganz verstehen, warum du hier bist. Rede noch mal mit ihr. Das kannst du auch dahin schreiben, wo du sagen musst, was du in Zukunft machen willst. Das wird dir bestimmt nicht schwer fallen. Du kannst ja so gut formulieren.«

Damit wäre das Gespräch eigentlich zu Ende. Der Schüler hätte seinen Fall vorgetragen, eine Unparteiische hat ihn angehört und an die Instanz, die am Konflikt beteiligt war, zurückgegeben – und selbst der Fragebogen des Trainingsraumes wurde – gut formuliert – ausgefüllt. Das Eintragen der Beratungszeit bietet den Anlass für einen bemerkenswerten Nachschlag:

»Lehrerin: Jetzt hat ja auch die Pause angefangen. Ich schreib einfach, dass du bis halb hier warst, dann hast du noch fünf Minuten länger Pause.

Schüler: Ja, cool!

Lehrerin: Ich kann dir auch aufschreiben bis um fünf nach halb?!

Schüler: Nee, bis um halb reicht.

Lehrerin: Gut, dann zeigst du den Zettel deiner Lehrerin, und sagst mir, was dabei rausgekommen ist.

Schüler: OK. Auf Wiedersehen. (gibt der Trainingsraumlehrerin die Hand und geht aus der Tür) Schönen Tag noch!«

Die Trainingsraumlehrerin wechselt jetzt eindeutig auf die Seite des Schülers und biedert sich ihm fast an, indem sie ihm durch den Zeiteintrag auf dem Fragebogen eine extra-Pause verschafft. Sie ist sogar bereit, diese, als sie die Freude des Schülers über dieses Angebot vernimmt, um weitere fünf Minuten zu verlängern, was dieser jedoch generös ablehnt.

Die Pause wäre eine günstige Gelegenheit, das Gespräch mit der Lehrerin zu suchen, sie bietet zugleich die Chance, den Unterricht nicht mit der Rückkehr aus dem Trainingsraum zu belasten. Die Lehrerin wäre sicherlich nicht erfreut, den ausgefüllten Fragebogen noch in der Stunde zur Kenntnis zu nehmen. Diese Erwägungen scheint die Trainingsraumlehrerin nicht zu verfolgen. Statt dessen gewinnt man den Eindruck, als ob sie den Schüler für das Unrecht entschädigen wolle, das ihm in ihren Augen durch ihre Kollegin widerfahren ist. Eine verlängerte Pause bedeutet, dass der Schüler das Recht bekommt, einem Unterricht fern zu bleiben, von dem ihn die Lehrerin ausgeschlossen hat.

Was als Weigerung begann, den verlängerten Arm der Klassenlehrerin zu spielen und in das Verständnis für die Sicht des Schülers und das Akzeptieren seiner Glaubwürdigkeit mündete, kippt nun um in eine Wiedergutmachung, die dem Schüler selbst zu weit geht. Er will keine verlängerte Pause sondern sein Recht. Als professionelle Vermittlerin hätte die Trainingsraumlehrerin die abwägende Position nicht verlassen dürfen. Sie handelt zwar zunächst umsichtig, indem sie bzgl. des Vorfalls selbst keine Position bezieht, sondern den Schüler darin bestärkt den Konflikt mit der Lehrerin selbst auszuhandeln, dann aber setzt sie sich dem Missverständnis aus, sie sei an der Subversion des Trainingsraumkonzept interessiert.

Diese letzte Szene führt das Programm noch einmal auf andere Weise ad absurdum. Der zweite Vorgang dauert vom Verlassen des Klassenraumes bis zum Verlassen des Trainingsraumes immerhin 32 Minuten. Aus dem Aufweichen des Formalismus' folgt jedoch dieselbe Konsequenz wie aus dem ersten Fall. Während in diesem ein Schüler seine Störung sofort wieder in den Klassenraum durch die Störung seines Mitschülers

zurückbeförderte und dieser nun seinen Plan mit der Lehrerin diskutieren muss, ohne dass von einer Einsicht in ein Fehlverhalten ausgegangen werden kann, tritt im zweiten Fall der Schüler bestärkt in seiner Sicht der Dinge vor die Lehrerin und wird mit Unterstützung der Trainingsraumlehrerin sein Recht einfordern. In keinem der beiden Fälle ist durch die »Arbeit im Trainingsraum« das Disziplinproblem gelöst worden, sie hat es lediglich verkompliziert: Der erste Schüler müsste hinter seine beflissene Schuld- und Besserungslüge zurückgehen, womit er bekennen würde, dass er den Fragebogen nicht wirklich ernst genommen hat. Aber warum sollte sich das lohnen, wenn der Lehrer sowieso Recht hat? Der zweite Schüler müsste die gezeigte Gerechtigkeit auf die Klassenlehrerin übertragen und darauf verzichten, ihr gegenüber aufzutrupfen. Das aber wird er nur tun, wenn er weder seine Störung, noch die scharfe Reaktion der Lehrerin und nun auch nicht das darauf antwortende Training ernst nehmen wollte. Während die Schüler mit dem ersten Fall erfahren, dass im Trainingsraum eh nur ein Fragebogen ausgefüllt werden muss, können sie im zweiten Fall lernen, dass sie dort durchaus in ihrer Sicht der Dinge bestärkt werden. Den Trainingsraum kann so niemand mehr ernst nehmen.

Was bleibt, das ist die kurzzeitige Entlastung der Klage führenden Lehrerin durch die Entfernung der Störenden. Das Problem kommt aber nach einer Zeit als Bumerang zu ihr zurück und verlangte die Aussprache, die das Konzept gerade vermeiden wollte. Diese Lage änderte sich erst, wenn das Trainingsraumkonzept als der notwendige Umweg verstanden würde, den die Lehrerin gehen muss, um mit dem Schüler ins Erziehungsgespräch zu kommen oder wenn der Trainingsraum zum ersten Teil einer progredierenden Abschreckung gemacht würde, die mit einem absehbaren Ausschluss aus der Schule für den Fall endet, dass der Schüler nicht aufhört, den Unterricht zu stören. Da sehr viele Schulen den Trainingsraum erproben, kann man gespannt sein, in welche Richtung sich diese Erziehungsidee weiterentwickeln wird.

LITERATUR

- Stefan Balke: Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsprogramm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule, 2. Auflage, Bielefeld 2003.
- Heidrun Bründel / Erika Simon, Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim 2003
- Das FORD-Programm [Online-Ressource, abgerufen am 06.01.2005], <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/medio/banlass/av/ford.html>